

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Carpeta de actividades para el trabajo de la empatía
histórica

Activities folder to the work of historical empathy

Autor

Adrián García Sánchez

Directora

Laura Benedí Sancho

Contexto

TFM – A Línea 3. Máster en Profesorado – Geografía e Historia



1542

Universidad
Zaragoza

Facultad de Educación

28 de junio de 2020

Índice

1. Introducción	3
2. Presentación de las experiencias de aprendizaje seleccionadas	5
Actividad 1	4
Actividad 2	10
Actividad 3	15
Actividad 4	20
3. Análisis comparado y valoración de conjunto	24
Sentido curricular de las actividades en conjunto	24
Argumentación de la relevancia del conjunto de las experiencias	25
Dificultad y requerimientos específicos	28
Relación entre las propuestas: razonamiento y metodologías activas	29
Evaluación	30
Conclusión	30
4. Referencias	32
Bibliografía	32
Recursos online	33
Imágenes	34
5. Anexos	35

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta didáctica que aquí se desarrolla obedece al objetivo de fomentar el pensamiento histórico en nuestro alumnado a través de un enfoque orientado hacia la empatía histórica, metaconcepto estrechamente relacionado con la formación del juicio crítico, el empleo de la perspectiva histórica, así como con la contextualización histórica. Para el objetivo que nos planteamos, se desarrollarán distintas actividades diseñadas con el propósito mencionado, empleándose para ello un variado surtido de recursos y fuentes, tanto primarias como secundarias, que mediante el uso de diferentes metodologías docentes se buscará su eficacia para la comprensión de distintas situaciones en diferentes contextos históricos.

Generalmente, la enseñanza de la Historia como asignatura docente ha estado en gran medida condicionada por lo que conocemos como la “Gran Tradición de las Ciencias Sociales”, un fenómeno derivado de la persistencia del enfoque curricular tradicional o enciclopédico que, lejos de perseguir una comprensión real de la materia en nuestros estudiantes, se caracteriza por la enseñanza y aprendizaje de una síntesis de consecuencias que a modo de datos se colocan uno detrás de otro para ser memorizados. En contraposición, el trabajo que presentamos se ubica en el lado de los enfoques curriculares conocidos como “problematizados”, donde se persigue una aproximación de nuestro alumnado a la ciencia histórica a través de la comprensión real y profunda de ciertos episodios a través de la empatía histórica. Cabe mencionar además, la limitada presencia de la empatía histórica (así como de otros metaconceptos relacionados con el pensamiento histórico) en las aulas dadas las dificultades que plantean cuestiones como es la persistencia de la Gran Tradición curricular.

La elección de este enfoque para las actividades se encuentra en relación con fomentar en el alumnado lo que en el mundo curricular se ha considerado siempre la mayor dificultad para la formación del pensamiento histórico: el hecho de comprender el contexto de tiempos pasados que para nuestros alumnos resultan ajenos y escapan a su comprensión. El hecho de aprender a profundizar en las características de contextos pasados es algo que puede alcanzarse a través de la empatía histórica, pues mediante el trabajo con distintos tipos de fuentes, así como su análisis y comparación, nuestros estudiantes podrán alcanzar a comprender en profundidad los contenidos tratados empleando procesos cognitivos como son la imaginación y la analogía, pues

siempre que nos encontramos ante unos determinados hechos humanos, bien sean o no del pasado, no podemos evitar trazar paralelismos de forma más o menos inconsciente entre estos hechos y nuestra experiencia; buscamos similitudes o analogías que nos permitan reducir lo nuevo a lo ya conocido. (Domínguez, 1986, p.6)

En comparación con otro concepto similar, el de la multiperspectiva histórica, el cual conlleva el análisis de los enfoques de distintos agentes históricos a través de diferentes puntos de vista (ideológico, geográfico, temporal...), el enfoque de empatía histórica en este trabajo se tratará de llevar a cabo mediante el tratamiento de evidencias

referidas a una serie de agentes sociales (tanto individuales como colectivos) y del trabajo con fuentes que representen datos concretos y experiencias biográficas, componiendo por tanto un tipo de trabajo cuya meta es la de enfrentar a los alumnos a unos contenidos que les permitan “disponer de un cuadro de las coordenadas mentales de la época, con el que distinguir y situar las posibles actitudes, motivos y decisiones humanas frente a unos hechos dados” (Domínguez, p.12).

En definitiva, con la presente propuesta se tratarán de ofrecer diferentes opciones a tener en cuenta para romper con esta tradición limitadora del potencial de nuestra asignatura, así como para resolver el problema del pensamiento histórico a través de la empatía, desarrollando en nuestros estudiantes un aprendizaje de tipo profundo y significativo que pueda generar un valioso beneficio en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico en base a la comprensión de diferentes contextos históricos, empleando para ello el enfoque curricular seleccionado como vehículo, al mismo tiempo que desarrolle las inquietudes necesarias para asumir como propios una serie de valores democráticos asociados a la tolerancia o la pluralidad. A través de la empatía histórica, lograremos pues una comprensión real de la materia a tratar, obteniendo un beneficio tanto académico como personal, dado que

la empatía es un concepto que hace referencia a capacidades para imaginar “cómo era” o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles. La gente en el pasado no sólo tenía diferentes formas de vida, también tenía experiencias, actuaba de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias. Para tratar de dar sentido al conocimiento de estas situaciones [...] la empatía en la enseñanza nos permite trabajar la imaginación histórica y la contextualización de nuestros juicios sobre el pasado. (Santisteban, 2010, p.14)

2. PRESENTACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SELECCIONADAS

Actividad 1. Empatía por solidaridad. La participación de las Brigadas Internacionales en la Guerra Civil Española.

- **Síntesis**

Ejercicio de comentario de texto diseñado para 4º curso de ESO con el fin de profundizar en el conocimiento de la Guerra Civil Española en su panorama internacional, a través de un enfoque social que lleve a la puesta en valor de la participación de las Brigadas Internacionales en el conflicto mencionado.

La intervención que se plantea tratará de trasladar el imaginario de nuestro alumnado al contexto internacional de la Guerra Civil a través del apoyo extranjero brindado al gobierno de la II República Española por parte de los y las brigadistas internacionales. El objetivo es que nuestros alumnos, a través del ejercicio de la empatía histórica, adquieran distintos puntos de vista críticos interpretando la solidaridad de las Brigadas Internacionales en contra de la tendencia internacional que las potencias democráticas occidentales presentaron de “no intervención”. Del mismo modo, el contenido de la actividad también aporta una profundización en la Historia política contemporánea más allá de la visión sintética de alianzas y apoyos exclusivamente entre países o potencias afines entre sí.

Para llevar a cabo esta experiencia, se realizará un comentario de texto histórico de la letra compuesta por el grupo gandiense *La Raíz* para su canción *Suya mi guerra*, tema realizado como homenaje a los brigadistas que acudieron a España. A mayores, se ofrecerá una carpeta de documentos a los que el alumnado deberá enfrentarse e indagar en ellos para comprender el contexto histórico al que se les enfrenta. En definitiva, se busca aportar al alumnado una visión alternativa de la Guerra Civil Española a través de la empatía para con agentes sociales, haciendo una puesta en valor de la trascendencia y el panorama internacionales que tuvo este episodio.

- **Objetivos y sentido curricular**

La presente actividad se propone como vía para ofrecer una perspectiva diferente a nuestros estudiantes en el conocimiento del tema seleccionado con una profundización en el conocimiento del contexto internacional de los años comprendidos en la Guerra Civil Española y las motivaciones de las personas que conformaron las Brigadas Internacionales. Con esto, lo que buscamos es lograr un desarrollo del pensamiento crítico a través de la empatía histórica tomando como referencia un episodio de la Historia que, siendo analizado detenidamente y con la planificación adecuada, nos ofrece un caso de estudio ideal como ejemplo de la definición del término “empatía”, concepto que tratará de ser afianzado en la estructura conceptual de nuestro alumnado asociándose al significado de “solidaridad”. Asimismo, consideramos beneficiosa la

ampliación de conocimientos que conlleva esta actividad en cuanto a Historia política se refiere de cara a la profundización temática que se llevará a cabo en la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo para 1º curso de Bachillerato.

En definitiva, y de acuerdo con lo estipulado en la Orden ECD/489/2016, la presente actividad se incluiría en el Bloque 5 de la normativa curricular oficial, quedando ubicado en torno a sus correspondientes criterios de evaluación, competencias clave y estándares de aprendizaje:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Crit.GH.5.2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente, avanzando en la consecución de memoria democrática.	CCL-CSC	Est.GH.5.2.1. Conoce y explica, según su edad y nivel formativo, las principales reformas acometidas durante la II República española y las reacciones a las mismas que se suscitaron en algunos estamentos sociales y políticos. Avanza en la consecución de una memoria democrática que valore adecuadamente los logros de ese período.
		Est.GH.5.2.2. Explica, a partir de la información obtenida de diversas fuentes ofrecidas por el profesor o profesora, las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional, y tiene memoria democrática para valorar adecuadamente el significado de la represión y el ejercicio de la violencia como armas políticas.
Crit.GH.5.3. Analizar los factores que posibilitaron el auge de los fascismos en Europa.	CCL-CSC	Est.GH.5.3.1. Explica a través de un esquema o mapa conceptual los diversos factores económicos, sociales y políticos que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.

El objetivo que se propone esta actividad es el de dar a conocer a nuestro alumnado la trascendencia de un episodio histórico que dentro de la tradición curricular de nuestro país, generalmente se ha limitado a representar una serie de sucesos única y exclusivamente concernientes a España, dejando fuera de contexto el panorama internacional de la época, para lo cual se establecerá de forma general la siguiente cuestión: ¿qué motivos llevaron a las Brigadas Internacionales a luchar en la Guerra Civil Española?

Como decíamos, el caso de las Brigadas Internacionales nos ofrece un inestimable material con el que fomentar el alumnado la empatía histórica a través de la comprensión y el conocimiento de un grupo militar que lejos de partir a combatir al

frente bajo las órdenes de su rey o nación, se pusieron al servicio de la guerra por la causa que creían justa “con gran entusiasmo, pero con escasa formación y deficiente armamento” (Requena Gallego, M., Sepúlveda Losa, R.M., 2003, p.10). Además, el tratamiento de las Brigadas Internacionales como un cuerpo militar promovido por una organización política supone un enriquecimiento para la adquisición de conocimientos del alumnado a la hora de reflexionar acerca del calado y la importancia que las distintas ideologías políticas adquieren durante el siglo XX.

- **Desarrollo y recursos**

Para llevar a cabo esta actividad, se precisará de una sola intervención dividida en fase teórica y práctica, tras el tratamiento en el temario de los contenidos correspondientes al desarrollo y características de la Guerra Civil Española. De este modo, se hará hincapié en todo momento en la dimensión internacional del conflicto como base para alejar la atención de nuestro alumnado de la imagen del conflicto como un fenómeno inherente a España, para después proceder con de nuestra propuesta cuyo producto final será la realización de un comentario de texto con el que lograr la consolidación de estos nuevos conocimientos.

Fase teórica:

- Se hará entrega de una carpeta de documentos que servirán al alumnado de un dossier compuesto por recursos donde encontrar la información relativa a las ideas y conceptos señalados en el texto, entre los cuales tendrán que manejar textos escritos, recortes de prensa y fotografías (Anexo 1: fichas para el comentario de texto).

Fase práctica:

- Se reproducirá la canción *Suya mi guerra* a modo de puesta en conocimiento de la fuente con la que trabajarán. (Anexo 1: letra, canción).
- Se entregará al alumnado la letra de la canción a modo de texto histórico, señalando en el mismo las partes de la canción que citen conceptos o términos de importancia para la realización de la actividad.

- **Comentario crítico de la actividad**

Como anteriormente se ha venido comentando, el ejercicio que proponemos se establece con el propósito de trabajar en nuestro alumnado la empatía histórica como herramienta con la que aprender a afrontar contenidos históricos, para lo cual se ha seleccionado un contexto histórico, el de la Guerra Civil Española, visto a través de la participación voluntaria de los y las brigadistas internacionales. Se busca pues, mediante

el ejercicio de la empatía con distintos agentes sociales (en este caso ocuparán el papel protagonista las Brigadas Internacionales) facilitar una profundización en la comprensión del contexto histórico que se trabajará, o dicho en otras palabras, “acercar a los estudiantes a las vivencias de personas de una época para establecer perspectivas con las que construir una interpretación del pasado” (Jodra, 2019, p.7).

Por lo tanto, esta propuesta supone el enfrentamiento de nuestro alumnado con un interrogante que desde la disciplina de la Historia les planteamos para que, manejando fuentes documentales (tanto primarias como secundarias), nuestros estudiantes comprendan los paralelismos y diferencias entre el mundo en el que se desenvuelven y el contexto pasado al que se enfrentan utilizando herramientas de la propia disciplina para superar las dificultades que plantea comprender un contexto social y político alejado del propio. Creemos además que, el hecho de emplear recursos como es la música a modo de material del trabajo para la Historia puede suponer un aliciente motivacional a la hora de enfrentarse a una tarea de exigencia intelectual.

El valor de la actividad reside en la oportunidad de abordar la realidad del contexto histórico seleccionado de modo analítico y a través de una perspectiva social que pueda llegar a provocar un cambio conceptual en nuestro alumnado desde una visión tradicionalmente sintética del conflicto hacia una puesta en valor de los agentes implicados en el mismo. La búsqueda de explicaciones a los motivos que llevaron a participar en el mencionado conflicto a los numerosos brigadistas internacionales (de distinto origen, sexo y edad) a través del ejercicio de la empatía histórica brindará a nuestros alumnos los medios para poder, tanto reconstruir la coyuntura y naturaleza ideológica del momento, como para extrapolar esas estrategias cognitivas a otros contextos.

La utilización de este tipo de recursos en el ámbito educativo ha estado muy limitada, con una presencia mucho menos notable que otro tipo de materiales culturales empleados para la enseñanza como son los documentos audiovisuales o el arte, al igual que tradicionalmente ha ocurrido con la historiografía, parcela del conocimiento en la que, si bien otro tipo de producciones artísticas como son fuentes literarias o cinematográficas han tenido una mayor presencia, “lo musical sigue sin convocar el interés de buena parte de los investigadores actuales” (Piñeiro Blanca, 2004, p.155). Es por ello que consideramos de alta utilidad el tratamiento de este tipo de fuentes de información para el desarrollo del conocimiento histórico, ofreciendo así a nuestro alumnado una dinámica alternativa e innovadora. La elección de este tipo de actividad obedece también al propósito de convertir al alumnado en agente activo de su aprendizaje, de modo que sea el propio alumno quien elabore su aprendizaje a través del comentario de texto, un ejercicio que en complementación con los recursos seleccionados, nos brinda unas características óptimas para que sea el o la estudiante quien extraiga sus propias conclusiones de forma autónoma a partir de la música como “vehículo de transmisión o de reflejo de ideas, de la misma forma que la literatura, la pintura o el cine” (Piñeiro Blanca, p.168).

En contraposición, es preciso tener en cuenta la naturaleza del texto que va a trabajarse en cuanto al tratamiento de la información y en cuanto a la adquisición de conocimientos que pretendemos lograr en nuestro alumnado. Como principal problemática a tener en cuenta, refiriéndonos a la letra de la canción seleccionada para esta actividad, conviene delimitar los contenidos y conceptos relativos a los contenidos disciplinares que el recurso presenta: el hecho de tratarse de una canción publicada en el año 2013 (y por tanto, fuente secundaria) y compuesta como un homenaje a los hombres y mujeres de las Brigadas Internacionales pone de manifiesto los ideales políticos compartidos por el grupo musical autor de la canción. Con esto, lo que se nos presenta es una responsabilidad para el docente a la hora de trazar con cuidado las directrices de esta actividad, tratando de apartar de las líneas de desarrollo de la actividad posibles y precipitados juicios de valor o típicas etiquetas simplistas como son “buenos” o “malos”. En adición, la puesta en práctica de un enfoque curricular basado en la formación del pensamiento histórico requiere una disponibilidad de tiempo que en la realidad del aula se ve muy limitada, por lo que será esencial el rol del docente como guía para dinamizar el aprendizaje de nuestros estudiantes.

En definitiva, la presente propuesta de intervención pretende utilizar la música como recurso alternativo y novedoso para la construcción de conocimiento histórico a través de la empatía histórica, atendiendo a las posibles problemáticas que puedan derivarse ya sea del propio recurso o de la actividad como conjunto.

- **Anexos de documentos y recursos**

- Letra, fichas para el comentario de texto (en Anexo 1).
- Canción – *Suya mi guerra*. La Raíz (2013). Así en el cielo como en la selva. Almàssera: RPM Estudios.

<https://www.youtube.com/watch?v=NmwkRbtej04>

Actividad 2. Empatía por sentimentalismo. La situación de un oficial de las SS entre su lealtad, su amistad y su romance.

- **Síntesis**

La actividad que se plantea a continuación se insertaría dentro del currículo de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º curso de Bachillerato, con el fin de trabajar la empatía histórica a través de una perspectiva política y social. Como recurso, se hará uso de material cinematográfico concerniente al episodio histórico que comprende el ascenso del nazismo, sus objetivos y consecuencias sociopolíticas.

El principal elemento que se nos ofrece con este recurso es la oportunidad de afrontar el episodio histórico seleccionado a través de la situación de distintos agentes sociales en el contexto de la expansión nazi por Europa, tomando para ello el caso ficticio de un oficial alemán como excepción dentro de la idiosincrasia del III Reich y de las SS. Se persigue lograr una profundización en el pensamiento histórico de nuestro alumnado bajo el sesgo de la empatía para con un personaje que se desvía de la norma, y por tanto, “este conocimiento del periodo no autoriza a establecer leyes aplicables a cada uno de los individuos que vivieron en esa época, pero permite construir el sentido social atribuible a la acción, dados su autor y si ubicación temporal” (Domínguez, p.3).

Esta intervención se basará en fragmentos de la película *El último beso del káiser*, largometraje dirigido por David Levesque que plantea un escenario ficticio en el que el protagonista, enviado a Holanda como vigilante y espía del exiliado káiser Guillermo II, se acaba encontrando en una encrucijada entre la perspectiva que él posee de las tropas alemanas, su amistad con el antiguo káiser, y el romance que surge entre el protagonista una asistente de origen judío que tras una segunda personalidad se trata de una espía británica enviada a la mansión en la que se encuentra exiliado Guillermo II. Con esto, pretendemos potenciar en nuestro alumnado su pensamiento crítico a través de la empatía histórica con una disyuntiva entre lealtad y principios que el documento ofrece.

- **Objetivos y sentido curricular**

El tema que con la presente actividad se tratará será el del Periodo de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias, dentro del currículo de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo para 1º de Bachillerato. El enfoque de esta actividad, cronológicamente centrado en los primeros acontecimientos de la II Guerra Mundial, se orienta hacia las características del nacionalsocialismo alemán, por lo que teniendo en cuenta la Orden ECD/494/2016, nuestra actividad se incluiría en el Bloque 5 del currículo oficial:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
-------------------------	--------------------	---------------------------

<p>Crit.HMC.5.5. Reconocer la trascendencia de los fascismos europeos como ideologías que condujeron al desencadenamiento de conflictos en el panorama europeo del momento y como forma de potenciar la memoria democrática.</p>	<p>CCL-CAA-CSC-CD</p>	<p>Est.HCM.5.5.1. Elabora un documento en el que expone los principales motivos económicos, políticos y sociales que posibilitaron el ascenso de los fascismos, los objetivos que estos regímenes perseguían y los apoyos socioeconómicos con los que contaron en soporte material o virtual.</p>
		<p>Est.HCM.5.5.2. Busca información de interés para el alumno, a través de fuentes materiales o de internet, en las que muestra la simbología y la ritualística que adoptaron los distintos regímenes fascistas de Europa, siendo capaz de transmitir lo que ha hecho y aprendido, ya sea de forma oral o escrita, con corrección.</p>
		<p>Est.HCM.5.5.3. Elabora un documento comparativo en el que muestra las similitudes y las diferencias entre la Alemania de Hitler y la Italia de Mussolini.</p>
		<p>Est.HCM.5.5.4. Analiza y expone de forma sintética las relaciones internacionales anteriores al estallido de la II Guerra Mundial a partir de diferentes fuentes.</p>
		<p>Est.HCM.5.5.5. Identifica y analiza críticamente, a partir de fuentes documentales, las diversas formas de violencia utilizadas por estos regímenes y plantea similitudes y diferencias con movimientos autoritarios y xenófobos de la actualidad.</p>

En relación con lo dispuesto en el currículo oficial, el tratamiento de episodios históricos de estas características, nos propone un terreno ideal para, además de desarrollar el pensamiento crítico a través de la empatía histórica, inculcar en nuestro alumnado una puesta en valor de distintos valores democráticos que pueden ser de gran

importancia a la hora de desarrollar una memoria democrática mediante el estudio de episodios históricos donde se manifiestan la ausencia de derechos y libertades. Con esto, podemos obtener un doble beneficio partiendo del estudio de la naturaleza y características del III Reich enfrentando el problema desde una perspectiva espectador ausente, comprendiendo en profundidad el contexto sociopolítico de la época y atendiendo al significado e importancia de las libertades y derechos democráticos.

En definitiva, el objetivo que la presente actividad se propone es el de ofrecer un punto de vista alternativo a nuestro alumnado seleccionando para ello un caso que les permita comprender la realidad interna de la Alemania Nazi a través de la empatía de un agente social que, aunque ficticio, plantea una serie de dilemas relacionados con cuestiones personales y profesionales.

- **Desarrollo y recursos**

La presente actividad se plantea para ser llevada a cabo en un máximo de dos sesiones, constando de diferentes fases que en orden de intervención se componen de:

Fase teórica: explicación de la actividad, realizando una lluvia de ideas a modo de evaluación diagnóstica o repaso que sirva como herramienta con la que ubicar a nuestro alumnado en el contexto histórico que trabajarán.

Fase práctica: visionado y análisis de los fragmentos de la película mencionada, comentando las escenas con los estudiantes al término de cada una para explicar las conclusiones extraídas.

Realización de cuestionario que nos servirá como base para la extracción de conclusiones y posterior evaluación de producciones.

Para su realización, los alumnos tendrán que dar explicación a una serie de cuestiones tratadas en el argumento de la política, de manera que mediante la empatía histórica nuestros alumnos se encontrarán con informaciones y situaciones relativas a asuntos tales como el Periodo de Entreguerras (bajo un enfoque social, económico y político), las características e ideología del sistema nacionalsocialista alemán, o los planes o responsabilidades de los altos mandos de la Alemania nazi. (Anexo 1: escenas seleccionadas, cuestionario).

- **Comentario crítico de la actividad**

La intervención que aquí se presenta propone como meta fomentar en nuestro alumnado el desarrollo de la empatía histórica enfrentándoles a la realidad de un contexto histórico que, aunque ampliamente conocido debido a su trascendencia histórica y el eco que se ha hecho en innumerables publicaciones y producciones artísticas, puede brindar a nuestros alumnos y alumnas nuevos enfoques mediante el análisis crítico de las evidencias de este contexto, abordándose con una perspectiva “desde dentro”.

A través del visionado de las escenas de la película *El último beso del káiser*, ambientada en 1940 en el momento de la invasión de Holanda por las tropas nazis, nuestro alumnado tendrá la oportunidad de conocer con mayor profundidad y detalle las características de un régimen totalitario a través de una fuente secundaria que presenta una serie de personajes clave debido a su status social, su cargo o su pertenencia a un grupo social concreto, así como del contexto internacional del momento. Lejos de una narrativa centrada en tópicos como es la guerra, el argumento de la película nos facilita un material inestimable para el trabajo de la empatía histórica al presentarnos las relaciones entre el antiguo káiser alemán Guillermo II y el III Reich como el núcleo en torno al cual se estructuran otros agentes sociales que dan paso a otras perspectivas útiles para afianzar el conocimiento de este contexto, como son las SS (a través del protagonista Stefan Brandt, capitán del 8º de Infantería y encargado de la vigilancia del káiser para el Reich) o la población judía (a través del personaje de Mieke de Jong, espía británica de origen judío que bajo la tapadera de sirvienta trabaja en el palacio donde el káiser se encuentra exiliado).

Las características de esta actividad tratan de orientarse hacia las demandas de la sociedad actual, donde la mayoría de las informaciones se presenta como imágenes que reciben nuestros alumnos, las cuales se transmiten y reproducen a través de una pantalla. Por ello, creemos de alta utilidad el empleo de materiales audiovisuales en la práctica docente, más aún en la didáctica de la Historia, pues la adquisición de conocimientos a través de este tipo de material genera un aprendizaje de mayor calado que otros, como pueden ser las imágenes o los textos escritos. Así pues, la elección de la película histórica como recurso al que enfrentar a nuestros estudiantes obedece al enfoque de que “the historical film must be seen not in terms of how it compares to written history but as a way of recounting the past with its own rules of representation” (Westwell, 1997, p.99). Del mismo modo, la opción de tratar esta actividad con material audiovisual nos ofrece un terreno idóneo para la implicación de la empatía histórica tratando de

conseguir [...] convencer a los alumnos de que la capacidad motivadora de las imágenes permite poner en marcha los procesos participativos implicando al alumnado emotivamente en el tema [...] desde un punto de vista histórico, geográfico, social, cultural, religioso, económico, político, etc. (Rey, 2013, p.16)

No obstante, el hecho de llevar materiales de este tipo al aula requiere de un análisis y reflexión previas fundamentales en cuanto a la selección de los contenidos que van a trabajarse. Esto es debido a que, al igual que ocurre en la actualidad con las noticias e información de veracidad cuestionable, la elección de una película histórica para la didáctica de esta asignatura debe realizarse tras una fiable contrastación de la realidad del contexto que se propone reflejar debido a motivos como “la facilidad para tomar licencias en pos del espectáculo. Ello hace que resulte complicado encontrar material que pueda ser realmente útil para la enseñanza de Historia, lo cual no quiere decir que éste sea escaso” (Navajas, 2014, p.8).

En definitiva, creemos que la utilización de material cinematográfico como método para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la empatía histórica ofrece una oportunidad ideal para que nuestros alumnos ejerciten la empatía histórica, construyendo así su propio conocimiento histórico mediante la contestación de interrogantes propios de la disciplina.

Actividad 3. Empatía por perspectiva de género. La situación de la mujer española en la Guerra de Independencia (1808-1814).

- **Síntesis**

Actividad para 2º curso de Bachillerato diseñada con la meta de dar a conocer la situación de la sociedad española durante los años comprendidos dentro de la Guerra de Independencia Española, desembocando en una perspectiva de género que desarrolle el pensamiento crítico a través del ejercicio de la empatía histórica en relación con la población femenina del momento.

El ejercicio tratará de conseguir una abstracción intelectual en nuestro alumnado hacia el contexto del periodo histórico mencionado a través de la puesta en valor de las situaciones a las que tuvieron que hacer frente las mujeres españolas de la época, logrando así una ampliación conceptual del contexto que se estudia al incluir en su imaginario nuevas perspectivas ajenas a la visión de la Guerra de Independencia como un enfrentamiento bélico protagonizado tan solo por soldados varones.

La actividad se llevará a cabo a través del análisis de una selección de obras artísticas pertenecientes a *Los desastres de la guerra*, una serie de producciones artísticas del pintor aragonés Francisco de Goya a las que nuestro alumnado tendrá que enfrentarse para, a través de su análisis, reconocer la realidad contextual del momento histórico. En definitiva, el uso de este tipo de material nos ofrece la oportunidad de mostrar mediante imágenes la situación de agentes sociales tradicionalmente obviados, por lo que la aplicación de la presente actividad puede reportar unos beneficios nada desechables al generar en un cambio de perspectiva en el enfoque del alumnado así como una profundización en el conocimiento histórico a través del análisis del impacto de la Guerra de Independencia sobre la población femenina de la España de principios del siglo XIX.

- **Objetivos y sentido curricular**

El principal objetivo que se plantea con esta propuesta es la de lograr en nuestro alumnado una comprensión del periodo histórico seleccionado mediante el ejercicio de la empatía histórica, a través de una perspectiva social que saque a la luz la situación creada por la guerra y cómo la población femenina se vio implicada en el desarrollo de los acontecimientos. De este modo, lo que se busca es generar una ampliación de conocimientos en torno a una misma temática dando a conocer a nuestros estudiantes la obra de uno de los máximos exponentes de la pintura en España, generando al mismo tiempo un espacio para el tratamiento de la Historia de acuerdo con las características y necesidades de la sociedad actual mediante el ejercicio de la empatía histórica.

Por tanto, y de acuerdo con lo establecido en la Orden ECD/494/2016, la presente actividad se ubicaría dentro del Bloque 6 de la normativa curricular oficial, en relación

con sus correspondientes criterios de evaluación, competencias clave y estándares de aprendizaje:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>Crit.HE.6.1. Analizar las relaciones entre España y Francia desde la Revolución Francesa hasta la Guerra de Independencia, especificando en cada fase los principales acontecimientos y sus repercusiones para España. Relacionar las pinturas y grabados de Goya con los acontecimientos de este periodo, identificando en ellas el reflejo de la situación.</p>	CCL-CSC-CCEC-CD	<p>Est.HE.6.1.1. Resume los cambios que experimentan las relaciones entre España y Francia desde la revolución Francesa hasta el comienzo de la Guerra de Independencia. Describe la Guerra de la Independencia: sus causas, la composición y heterogeneidad de los bandos en conflicto y el desarrollo de los acontecimientos, comprendiendo su complejidad.</p>
		<p>Est.HE.6.1.2. Busca información de interés para el alumno (en libros, internet...) sobre la vida y obra del pintor aragonés Francisco de Goya como reportero de guerra y es capaz de transmitir lo que ha hecho y aprendido de forma escrita u oral.</p>

Como objetivo central e irrenunciable de la actividad se persigue que el alumnado sea capaz de responder a la pregunta: ¿sólo los hombres son protagonistas en la guerra? El peso de esta cuestión no sólo se pone en relación con el periodo histórico de la Guerra de Independencia Española, si no que se presenta como una cuestión holística y extrapolable a toda la ciencia de la Historia, protagonizada tradicional y casi exclusivamente por nombres y rostros masculinos, a excepción de una serie de mujeres notables que, si han pasado a formar parte de la Historia en los ámbitos menos científicos, se debe también a su status social o a cuestiones de esta índole. En otras palabras, la presente actividad pretende enfrentar a nuestro alumnado a la realidad social y política de la época tomando como elemento central ilustraciones donde se reflejan situaciones protagonizadas por mujeres o por el contrario, siendo víctimas de distintas vejaciones o abusos, todas ellas de nombre y rango social desconocidos, representando al conjunto femenino del pueblo español.

- **Desarrollo y recursos**

La actividad que proponemos consistirá en una sola sesión, estructurada en torno a dos fases: una fase teórica, en la que dar a ofrecer a nuestro alumnado la información necesaria y las características de la actividad a realizar, haciendo énfasis en la idea de comprender la situación de la mujer española en el contexto histórico a tratar, y otra fase práctica, donde nuestros alumnos divididos por grupos deberán analizar una o varias obras complementarias con la finalidad de, empleando la empatía histórica, extraer conclusiones acerca de la mujer española en el contexto de la Guerra de la Independencia. Finalmente, se contrastarán las conclusiones extraídas de la actividad por parte de los alumnados con los comentarios artísticos de las obras analizadas como vía para profundizar y consolidar los nuevos conocimientos adquiridos por el alumnado.

Fase teórica:

Se explicará al alumnado las características de la actividad a realizar: por grupos, deberán examinar una serie de ilustraciones, a partir de las cuales deberán tratar de explicar qué sucede en la escena.

Para contextualizar con mayor facilidad la información a la que se van a enfrentar, se reproducirá un vídeo sobre la Guerra de Independencia Española (Anexo 3: vídeo), a modo también de repaso de contenidos y conocimientos del episodio histórico (recordemos que, según la normativa curricular, se ubica inmediatamente antes del estándar de aprendizaje que pretendemos trabajar).

Fase práctica:

Dividido en 4 grupos, se hará entrega al alumnado de unas fichas en las que se les presentará algunas de las obras de Goya pertenecientes a la colección *Los desastres de la guerra*, con escenas donde se refleje la situación de las mujeres durante la Guerra de Independencia Española (Anexo 3: fichas para la actividad).

En base a estas fichas, los estudiantes deberán llevar a cabo un análisis de la obra en su contexto histórico, extrayendo conclusiones en relación a las ilustraciones que se les ofrece. Estas explicaciones serán posteriormente comentadas en una puesta en común con los demás grupos del aula, contrastándose finalmente las conclusiones de los alumnos con los comentarios de texto de las diferentes obras de arte. (Anexo 3: comentarios artísticos).

• **Comentario crítico de la actividad**

Como anteriormente se ha venido comentando, esta actividad tiene como propósito trabajar la empatía histórica con nuestro alumnado a través de una profundización en el conocimiento de la Guerra de Independencia Española. Para ello, se ha seleccionado la perspectiva de género, que aplicada a la producción artística de Francisco de Goya, pretende desarrollarse para fomentar así el juicio crítico de nuestro alumnado a la hora de afrontar diferentes contextos históricos, ampliándose asimismo el significado del concepto “sociedad” en su imaginario histórico. En otras palabras, la manera con la que se trabajará la empatía histórica en esta actividad será a través de la puesta en

conocimiento del impacto social que la guerra tuvo sobre la población femenina del contexto al que nos referimos.

En cuanto al valor de la presente actividad, este radica en el hecho de ofrecer a nuestros alumnos y alumnas una ampliación de miras en cuanto al estudio de la Historia, ofreciendo para ello la visión de una perspectiva de Historia feminista que nos permita una puesta en valor del papel de la mujer en la Historia. El peso de este argumento se ve en sí mismo reforzado por la premisa de la puesta en práctica de un enfoque curricular orientado hacia el pensamiento histórico, alejado de las líneas curriculares y fuentes tradicionales, los cuales “son, respecto a la mujer, indirectas, y reproducen sólo el poder patriarcal dominante. Fue necesario buscar [...] fuentes artísticas o iconográficas, tradicionalmente cuestionadas pero que, con sus límites, tienen un gran valor” (González et al., 2002, p.18). Lejos de perspectivas políticas respecto a esta cuestión, vemos en la puesta en práctica de este enfoque para la Historia una oportunidad inestimable, tanto para la ampliación de conocimientos del alumnado, como para el desarrollo del pensamiento crítico en base al desarrollo de la empatía histórica aplicada a la manipulación e indagación de fuentes primarias, ya que como dice González, “las mujeres, en efecto, “no estaban”: siglos enteros de civilización, guerras, hambrunas y epidemias, el nacimiento de las ciudades o la vida campesina bajo el feudalismo se contaban sin incluir a las mujeres. [...] La Historia de los varones era contada como la Historia de la humanidad” (González et al., p.14).

Por otra parte, el tratamiento de producciones artísticas como material a partir del cual generar conocimiento histórico en nuestro alumnado nos ofrece un método de trabajo óptimo en cuanto al fomento del pensamiento histórico se refiere, pudiendo contemplar la realidad (reflejada) del contexto al que nos enfrentamos, pues “a lo largo de la Historia, los seres humanos han creado ingeniosamente imágenes de su vida cotidiana, podría considerarse que el Arte, como producción cultural, opera como vehículo a través de cual se plasmas las experiencias humanas” (Sanjurjo, 2016, p.2). En este mismo sentido, la relación didáctica entre ambos ámbitos disciplinares, nos será de un inestimable valor para el desarrollo de la empatía histórica y del juicio crítico, ya que “la dupla Arte-Historia permite articular, tanto dimensiones emocionales como cognitivas, brinda una manera que podría ser atractiva en este tipo de abordaje didáctico” (Sanjurjo, p.4).

En conclusión, la actividad planteada toma como recurso la producción artística de Francisco de Goya como reflejo de un contexto histórico para alcanzar el propósito que nos planteamos ya que, como bien dice Cuenca,

propiciar el encuentro de los alumnos con el patrimonio supone abrir un camino de convergencia de la escuela con el mundo exterior y con sus problemas, asumiendo entre otras las consecuencias devastadoras de los conflictos armados para las personas y para el propio patrimonio, como elementos que articulan la identidad y el propio sentido de una sociedad. (Cuenca, 2002, p.184).

- **Anexo de documentos y materiales**

Video – resumen de contenidos de la Guerra de Independencia

<https://www.youtube.com/watch?v=bAWQZewONTI>

Grabados de Goya – escenas a analizar (Anexo 3: fichas para la actividad)

Comentarios artísticos de las obras (Anexo 3: comentarios artísticos).

Actividad 4. Empatía por edad. La situación de los jóvenes soldados británicos durante la Primera Guerra Mundial.

- **Síntesis**

Ejercicio planificado para 1º curso de Bachillerato basado en la puesta en práctica de la empatía histórica como vía para dar a conocer a nuestro alumnado el drástico cambio que introdujeron las innovaciones tecnológicas desarrolladas durante la Primera Guerra Mundial, tomando como recurso escenas del videojuego Battlefield 1 donde se representa un grupo de jóvenes soldados británicos implicados en el conflicto. Esta propuesta toma inspiración de la Actividad 1 planteada por Elena Jodra en su Trabajo de Fin de Máster *Propuesta de actividades para trabajar la multiperspectiva en la enseñanza de la Historia*.

Esta actividad se propone como meta ofrecer a nuestro alumnado una perspectiva interna del conflicto mencionado, a través de la cual tomar consciencia del cambio que el desarrollo de tecnología bélica supuso para la Historia en términos de mortalidad y destrucción. Para ello, se partirá de la premisa de enfrentar a nuestros alumnos a unos conocimientos históricos para que, a través de la comprender el contexto que se les ofrece trabajando la empatía histórica, desarrollen su pensamiento histórico en términos curriculares de cambio y continuidad.

Para la presente intervención, se trabajará con nuestros estudiantes un fragmento de vídeo extraído del videojuego Battlefield 1 donde se reproduce un combate entre los ejércitos británico y alemán en territorio francés. En este escenario, acompañado también de diálogo, se representan algunas de estas innovaciones tecnológicas para la guerra desempeñando su función, como pueden ser carros blindados o aviación. Unas escenas que nos permitirán desarrollar en nuestro alumnado el uso de la empatía histórica al analizar la situación y los hechos que el videojuego representa, así como generar un aprendizaje significativo y profundo del episodio seleccionado, desarrollando.

- **Objetivo y sentido curricular**

Con el objetivo de, bajo una perspectiva social, implementar en nuestro alumnado la comprensión de contextos históricos lejanos a través de la empatía histórica, el tema que se ha escogido para llevar a cabo la presente actividad es el de la Primera Guerra Mundial, episodio ubicado dentro de la normativa curricular oficial de Historia del Mundo Contemporáneo para 1º de Bachillerato en el Bloque 4 del currículo según la Orden ECD/489/2016:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Crti.HMC.4.4. Comparar sintéticamente los distintos sistemas de alianzas establecidos por las principales potencias del período de la denominada “Paz Armada”. Distinguir los acontecimientos que conducen a la declaración de las hostilidades de la Primera Guerra Mundial, desarrollando sus etapas y sus consecuencias.	CAA-CCL-CSC-CCEC	Est.HMC.4.4.1. Describe los motivos y las alianzas de los países más desatacados durante la Paz Armada.
		Est.HMC.4.4.2. Identifica las causas de la I Guerra Mundial, reconociendo las relaciones causales entre colonialismo imperialismo y la guerra a partir de fuentes históricas o historiográficas.
		Est.HMC.4.4.3. Reconoce y comenta, a partir de diversas fuentes, las nuevas tácticas, armamentos y símbolos conmemorativos vinculados.
		Est.HMC.4.4.4. Enumera y analiza las consecuencias de la Gran Guerra.

El objetivo central de la actividad es el de generar en nuestro alumnado un conocimiento con el que responder a la pregunta: ¿qué factores hicieron de la Primera Guerra Mundial un punto de inflexión para la Historia? Esta cuestión, aunque podría abarcar el conocimiento general del episodio seleccionado, se ceñirá a revolución armamentística que el conflicto provocó, tomando como referencia un enfoque social centrado en los resultados y consecuencias del empleo de estas innovaciones tecnológicas. Con esto, se persigue ofrecer a nuestro alumnado una visión alternativa de la Primera Guerra Mundial alejada del análisis de bandos o alianzas internacionales, tomando como objeto de estudio la recreación de una de las batallas de este conflicto de desde el punto de vista de los soldados británicos; esto último, nos brindará una ampliación de beneficios en pro de la empatía histórica, pues los personajes que el videojuego presenta para la escena vienen identificados con nombres y apellidos, edad, así como diálogos o reflexiones de los propios soldados referentes al conflicto.

• Desarrollo y recursos

El ejercicio se compone de dos sesiones de intervención, una primera fase de carácter teórico, y otra de carácter práctico. En la fase teórica, haremos entrega a nuestro alumnado de la información pertinente para centrar su atención en el ámbito que nos compete a través de un texto escrito y unas imágenes como recurso, con la intención de afianzar en nuestro alumnado los conceptos necesarios con los que desarrollar el aprendizaje que se pretende lograr. Por su parte, en la fase práctica, se reproducirá un fragmento del videojuego Battlefield 1 donde nuestro alumnado podrá identificar y visualizar el potencial de las innovaciones bélicas, aplicando el enfoque de la empatía

histórica a través de los personajes que protagonizan la escena, para posteriormente extraer conclusiones.

Fase teórica:

Se entregará a los estudiantes una ficha con datos relativos al problema al que se enfrentarán (Anexo 4: texto), con textos escritos sobre la trascendencia de la innovación tecnológica derivada de la Primera Guerra Mundial.

A modo de punto de referencia, proyectarán una serie de fotografías e ilustraciones extraídas de la Guerra Franco-Prusiana, con el propósito de aportar a nuestro alumnado un punto de referencia que amplíe y facilite su comprensión del contexto (Anexo 4: imágenes).

Fase práctica:

A través del vídeo extraído del videojuego (Anexo 4: video), que se compone de una serie de escenas protagonizadas por varios jóvenes soldados británicos antes de caer en combate acompañadas de narraciones, los alumnos deberán identificar las innovaciones tecnológicas que aparecen. Además, tendrán responder a una pregunta abierta (Anexo 4: cuestionario) en la que traten de explicar la repercusión de este nuevo tipo de guerra para la sociedad del momento en base a lo que se les ha presentado en la actividad.

• **Comentario crítico de la actividad:**

En esta actividad, la empatía histórica pretende una profundización en el conocimiento de la Primera Guerra Mundial de nuestros estudiantes como punto de inflexión para la Historia, atendiendo a la alta mortalidad y destrucción que el mencionado periodo supuso en relación con conflictos bélicos anteriores, atendiendo a la experiencia que se refleja en las escenas seleccionadas del videojuego Battlefield 1. En definitiva, lo que se pretende es “pautar escenarios y protagonistas sociales concretos que permitan una mejor comprensión histórica más allá de la mera sucesión de etapas y periodos políticos” (Sáiz, 2013, p.2).

Con la presente actividad, se persigue pues capacitar a nuestros estudiantes con las herramientas y la flexibilidad cognitivas necesarias para el análisis en profundidad de diferentes momentos históricos a través de una perspectiva concreta, siendo en este caso la perspectiva social del conflicto la seleccionada para que, a partir del análisis y el trabajo de la empatía histórica, nuestro alumnado componga sus propias estructuras cognitivas. Para ello, consideramos positiva la aplicación de los videojuegos como recursos didáctico para el fin que nos proponemos pues, aún tratándose de una fuente de información secundaria, la recreación de narraciones y escenas históricas ambientadas en primera persona ofrece un material de inestimable valor para el trabajo de la empatía histórica, ya que refuerza la aplicación de este enfoque didáctico dado que se trata de un “concepto procedimental que nos ayuda a imaginar “cómo era” o a comprender las motivaciones de los actores del pasado, que ahora nos pueden parecer equivocadas”. (Santisteban, González y Pagés, 2010, 119).

Del mismo modo, otros autores defienden el uso de los videojuegos en el ámbito académico como una herramienta de apoyo para consolidar la adquisición de conocimientos debido a su carácter dinámico y motivacional, como bien dice Wainwright, “video games are an effective tool for teaching complex historical concepts to undergraduates and introducing even non-History majors to advanced theoretical arguments. At the same time, students learn to analyze games critically for their historical content and design assumptions” (Wainwright, 2014, p.603).

No obstante, el uso de este tipo de materiales en las aulas debe estar sujeto a una serie de consideraciones que podríamos catalogar de negativas debido a la naturaleza del recurso. En consecuencia, es precisa la implicación del docente en este tipo de dinámicas como modo para focalizar la atención de nuestro alumnado en el asunto que nos atañe (en nuestro caso, el desarrollo de la empatía histórica), pues no debemos olvidar que la premisa de los videojuegos son el ocio y el entretenimiento, dos aspectos que, pese a ofrecer facilidades en cuanto a la adquisición de nuevos conocimientos, deben delimitarse debidamente para no acaparar el desarrollo de la actividad. En palabras de Lázaro Martínez, “el trabajo del profesor debe ser el de filtrar estos recursos para utilizar aquellos que puedan servir de ayuda en la enseñanza de contenidos. [...] No se puede controlar a qué juegan los alumnos fuera de las clases, pero sí a qué juegan dentro de las aulas” (Lázaro, 2016, p. 13).

En conclusión, la actividad que planteamos se propone como meta trabajar la empatía histórica tomando como recurso el videojuego Battlefield 1 para profundizar en el contexto social del episodio seleccionado a través del análisis de las innovaciones técnicas de la época y los cambios y consecuencias que su implementación significó para la época.

3. ANÁLISIS COMPARADO Y VALORACIÓN DE CONJUNTO

- **Sentido curricular de las actividades en conjunto**

Como ya se comentaba al comienzo de este trabajo, la enseñanza de la asignatura de Historia ha venido cargando con la losa de la Gran Tradición de las Ciencias Sociales, algo que ha condicionado la didáctica de nuestra asignatura a verse como una sucesión de consecuencias seleccionadas a modo de síntesis que los estudiantes deberán memorizar de cara a ser volcada sobre un examen o prueba calificadora. En consecuencia, el alumnado ha ido desarrollando un empobrecido interés en el estudio de la asignatura, algo que ha llevado a la propia asignatura de Historia a tener que reafirmarse como uno de los saberes fundamentales en el conocimiento y desarrollo tanto cognitivo como personal de cada nueva generación de estudiantes.

A modo de vía para revertir esta tendencia, desde la propia disciplina han comenzado a plantearse nuevos enfoques o diseños curriculares basados en la idea de generar en nuestros estudiantes un aprendizaje real y profundo de la asignatura, así como para desarrollar herramientas intelectuales o fomentar valores positivos en relación con la sociedad en la que conviven. Estos enfoques, generalmente conocidos como los destinados a desarrollar el pensamiento histórico, plantean enfrentar a nuestros estudiantes a las grandes cuestiones de la disciplina para que, por medio de la experimentación y procesos cognitivos como son el análisis, la reflexión o la contrastación de informaciones, adquieran un aprendizaje profundo y significativo de los contenidos que estudian. En definitiva, se pretende como solución generar una primacía del conocimiento cualitativo sobre el cuantitativo.

Tomando estas consideraciones acerca del pensamiento histórico como base, la elección de la empatía histórica como enfoque pedagógico obedece a la principal motivación de trabajar con nuestro alumnado como agente activo para poner a su disposición “un aparato conceptual elaborado en el presente que le permita construir un modelo mental distinto del suyo propio, del modelo mental del presente” (Domínguez, p.3). En otras palabras, mediante esta propuesta se pretende que los estudiantes adquieran las habilidades cognitivas precisas para ser capaces de fomentar su juicio crítico reconstruyendo e interpretando diferentes situaciones en distintos contextos históricos a través de la empatía histórica, con el fin de

“dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la Historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente”. (Santisteban et al., p.2)

Por todo esto, creemos que la aplicación de esta serie de actividades para trabajar la empatía histórica se ubica de un modo correcto en el periodo histórico comprendido por la Edad Contemporánea de la Historia debido a consideraciones como la proximidad temporal con estos contextos respecto de otros que, refiriéndonos a ellos en cuanto a características sociales e institucionales, pueden suponer una mayor dificultad a la hora

de trabajarse bajo esta perspectiva dadas sus características contextuales. Dicho de otro modo, y en términos fundamentados en Benedetto Croce:

“toda la Historia es Historia contemporánea [...]: la conciencia de la propia actividad tal como uno la ejecuta realmente. La Historia es, de esta suerte, el autoconocimiento de la mente viva. [...] Porque la Historia no está contenida en los libros y documentos; sólo vive, como interés y ocupación, en la mente del Historiador cuando éste critica e interpreta esos documentos, y al hacerlo revive estados de mente en los cuales hurga”. (Collingwood, 1996, p.234)

- **Argumentación de la relevancia del conjunto de las experiencias**

Partiendo de haber establecido como bases la elección del marco cronológico escogido y la estrategia seleccionada para la intervención en el aula, hemos de establecer ahora los objetivos y propósitos que caracterizan y promueven esta carpeta de actividades. Para ello, las preguntas a las que debe darse respuesta son la de “qué” y “cómo”, dado que “el qué y el cómo se convierten, sin duda, en las cuestiones capitales de todo proceso didáctico” (Ubieto Arteta, 1985, p.7).

En base a esto, se exponen a continuación unas tablas comparativas donde se sintetizarán las características de las actividades que planteamos así como las metas que se proponen y la relación que existe entre las mismas a modo de aportar una visión globalizadora de nuestra propuesta:

Tipo de empatía y variables			
Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
Los conflictos bélicos no solo atañen a las personas implicadas en su contexto. Por el contrario, existe el factor de la solidaridad como reflejo de la empatía, siendo la variable el contexto en la que un agente sociopolítico responde a la petición de socorro a la que otros protagonistas del mismo contexto histórico no acuden.	No pueden hacerse generalizaciones acerca de los aspectos que conforman un determinado contexto histórico. Para visualizar este hecho, damos a conocer casos concretos de que aporten perspectivas alternativas con la que afrontar un contexto dado.	Tradicionalmente la Historia se ha narrado como un proceso continuo protagonizado cuasi exclusivamente por figuras masculinas. A través de fuentes históricas, podemos dar un paso adelante en la eliminación de esta barrera dando a conocer el papel de la mujer en diferentes episodios históricos.	Ciertos momentos en la Historia han supuesto un punto de inflexión para alguno de los aspectos en la evolución del a Humanidad. En relación con ello, se trata pues de, a través de la imaginación o empatía histórica, ponerse en el lugar de agentes sociales del pasado presentes en el momento de aplicación o desarrollo de estos cambios.

Síntesis y objetivos			
Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
Experiencia de análisis que plantea el tratamiento de fuentes secundarias para desarrollar una perspectiva alternativa al desarrollo y los agentes implicados en la Guerra Civil Española bajo un enfoque social. Se persigue como objetivo de aprendizaje la comprensión del contexto internacional con el concepto de “solidaridad” a través de la empatía histórica.	Experiencia enfocada al desarrollo del juicio crítico en base al contexto sociopolítico del III Reich, donde se tomará el caso de un capitán alemán para establecer interpretaciones sobre el contexto histórico. Se persigue como objetivo la puesta en valor de los derechos democráticos ejercitando la empatía en base a los personajes históricos que se presentan.	Experiencia inmersiva que profundiza en el concommiendo de los estudiantes de la Guerra de Independencia Española tomando como recurso la obra artística de Goya. Se persigue como objetivo fundamental el desarrollo de una perspectiva de género que genere en nuestros estudiantes una consciencia del papel de la mujer en la Historia.	Experiencia analítica y reflexiva que ofrece al alumnado una perspectiva interior de los cambios originados en la Historia por la Primera Guerra Mundial. Se persigue como objetivo generar un aprendizaje significativo con el que nuestro alumnado adquiera conciencia de la trascendencia de este episodio histórico mediante un enfoque científico y social.

Acción y materiales			
Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
<p>Desarrollar y aplicar la empatía histórica en el estudio y puesta en conocimiento de las Brigadas Internacionales como ejemplo de solidaridad en el contexto de la Guerra Civil Española.</p> <p>Material: canción <i>Suya mi guerra</i> (La Raíz), texto escrito, recortes de prensa, fotografías.</p>	<p>Comprender el contexto sociopolítico de la Alemania nazi como episodio de vulneración de los derechos humanos y democráticos en base al análisis de casos concretos.</p> <p>Material: película <i>El último beso del káiser</i>, cuestionario.</p>	<p>Analizar, comprender y valorar las escenas de la Guerra de Independencia Española protagonizadas por personajes femeninas representadas en la colección <i>Los desastres de la guerra</i> del artista Francisco de Goya.</p> <p>Material: grabados pertenecientes a <i>Los desastres de la guerra</i>, comentarios artísticos.</p>	<p>Analizar fragmentos del videojuego Battlefield 1, ambientado en la Primera Guerra Mundial, como vehículo para contextualizar con precisión el contexto histórico seleccionado y comprender el impacto del suceso en la sociedad.</p> <p>Material: escenas del videojuego Battlefield 1, texto escrito, fotografías, cuestionario.</p>
Relación entre actividades			
Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
<p><u>Actividad 2</u>: el alumnado dotará de significado la empatía histórica asociándose al valor democrático de solidaridad.</p> <p><u>Actividad 3</u>: empleo de producciones artísticas como testimonios para interpretar cierto contexto histórico.</p> <p><u>Actividad 4</u>: se recurre a episodios bélicos como puestas en escena donde analizar el contexto bajo una perspectiva social.</p>	<p><u>Actividad 1</u>: el alumnado dotará de significado la empatía histórica asociándose al valor democrático de solidaridad.</p> <p><u>Actividad 3</u>: se trabaja la empatía histórica en relación a la vulnerabilidad de ciertos grupos sociales.</p> <p><u>Actividad 4</u>: se trabaja con fuentes secundarias como recurso apto para analizar contextos históricos reconstruidos.</p>	<p><u>Actividad 1</u>: empleo de producciones artísticas como testimonios para interpretar cierto contexto histórico.</p> <p><u>Actividad 2</u>: se trabaja la empatía histórica en relación a la vulnerabilidad de ciertos grupos sociales.</p> <p><u>Actividad 4</u>: interiorización y puesta en valor de la dimensión social en los diferentes contextos históricos.</p>	<p><u>Actividad 1</u>: se recurre a episodios bélicos como puestas en escena donde analizar el contexto bajo una perspectiva social.</p> <p><u>Actividad 2</u>: se trabaja con fuentes secundarias como recurso apto para analizar contextos históricos reconstruidos.</p> <p><u>Actividad 4</u>: interiorización y puesta en valor de la dimensión social en los diferentes contextos históricos.</p>

- **Dificultad y requerimientos específicos**

Como en los cuadros anteriores se refleja, para la realización de esta propuesta de actividades se ha seleccionado un surtido de recursos enfocados a resolver la problemática más acuciente de los currículos conocidos como orientados al pensamiento histórico: lograr una comprensión real y de carácter profundo de los diferentes contextos históricos que se pretenden abordar para garantizar la adquisición de conocimientos en nuestros estudiantes, habiéndose seleccionado la empatía como vía dar a conocer “desde dentro” las características y vicisitudes de un contexto alejado en el tiempo del suyo propio, dado que la empatía histórica

“es una habilidad cognitiva que va más allá de una mera disposición afectiva o emocional para ponerse en el lugar de personajes históricos. Se trata de poner en funcionamiento una imaginación histórica controlada debidamente contextualizada, que suponga una reconstrucción imaginada e contextos históricos. No se trata únicamente de pensar o escribir en los términos de qué se haría si uno fuera tal o cual personaje, real o inventado [...] sino de una proyección al pasado de los sentimientos o creencias presentes del estudiante.” (Sáiz, p.4).

En las actividades que se presentan en esta propuesta, se ha tratado de aplicar la empatía histórica a través de distintos agentes sociales, trabajándose de este modo casos y contextos relacionados con agentes sociales individuales, es decir, con nombre y apellido (actividad 2); también, con amplios grupos sociales movidos por una razón o motivación en concreto (actividades 1 y 4); así como con colectivos sociales más amplios tradicionalmente ignorados o marginados dentro de la propia historiografía (actividad 3).

Dada la naturaleza de la empatía histórica como enfoque curricular, los objetivos que se han seleccionado en relación a la puesta en práctica de las actividades diseñadas se centran principalmente en consideraciones sociales dirigidas a formar en nuestro alumnado un pensamiento crítico en relación una serie valores democráticos, lo que puede plantear una serie de dificultades para su comprensión por parte del alumnado. En cada una de las actividades propuestas, nuestros estudiantes se enfrentarán a unos distintos conocimientos que, aunque con características en común, poseen cada uno un nivel distinto de complejidad y exigencia de abstracción. De tal manera, la actividad número 1 recurre a la música como fuente secundaria como medio para dar sentido a un contexto histórico y extraer conclusiones del mismo mediante el comentario de texto, por lo que la actividad 1 exige un nivel de abstracción asequible. En el caso de la actividad número 2, se trabaja la empatía respecto a la comprensión de un contexto histórico cuyas características plantean unas problemáticas en cuanto a derechos humanos y libertades se refiere. Asimismo, el tratamiento de varios aspectos temáticos dentro de la misma fuente secundaria supone una facilidad a la hora de contextualizar con menor dificultad los contenidos que se desean trabajar. Por su parte, la actividad 3 es la que consideramos que puede plantear mayores dificultades a nuestro alumnado debido a la selección de la perspectiva de género como camino para trabajar la empatía

histórica, exigiendo a nuestro alumnado una aplicación del pensamiento crítico para analizar las fuentes y extraer de ellas el papel o la situación del colectivo femenino en el contexto histórico seleccionado. Sin embargo, el empleo de fuentes primarias facilita la inmersión de los estudiantes en este contexto, disminuyéndose la necesidad de abstracción y fomentándose la atención e interés del grupo en la actividad. Por último, la actividad número 4, en una línea similar a la actividad 1, plantea un menor nivel de dificultad dada la elección del videojuego como recurso didáctico para la inmersión contextual del alumnado. No obstante, la necesidad de relacionar las conclusiones extraídas del tratamiento del recurso con la dimensión social del contexto que se les ofrece requiere de un mayor grado de abstracción en comparación con la mencionada actividad.

- **Relación entre las propuestas: razonamiento y metodologías activas**

Dicho todo esto, el propósito que esta carpeta de actividades persigue es aportar a nuestros estudiantes una manera alternativa de comprender el significado de la Historia como el conjunto no sólo de fechas, hechos y datos anteriores al contexto en el que nuestros alumnos y alumnas viven y se desenvuelven, sino como un conjunto continuo de vivencias y experiencias personales a las que recurrir como medio para dar respuesta a problemáticas presentes en el mundo actual. Con la selección de la empatía histórica como metaconcepto con el que trabajar la didáctica histórica, se pretende una ampliación, profundización y significación de los conocimientos del alumnado con la intención de aportar diferentes perspectivas mayoritariamente a través de una dimensión social, “construyendo una visión mucho más amplia del pasado en la que se tienen en cuenta distintos factores interrelacionados” (Jodra, p.27). En definitiva, la razón de ser de nuestras propuestas radica en la situación de nuestros estudiantes como agentes activos de su conocimiento para, mediante metodologías activas que les pongan en contacto directo con diferentes fuentes primarias o secundarias, generar una autonomía intelectual y conceptual con las que abordar el pasado de manera crítica y atendiendo a las motivaciones y tesituras de agentes sociales del pasado.

Con la aplicación de metodologías activas, asimismo se plantean unos métodos de trabajo flexibles en cuanto a atención a la diversidad y las posibles necesidades de nuestro alumnado se refieren. Esto, sumado nuestra propuesta de trabajo en base a la empatía histórica, nos aporta un doble beneficio en materia de aprendizaje cooperativo si tenemos en cuenta que, por definición, la empatía histórica supone “comprender la identidad y alteridad [...] de manera tolerante y democrática, con la capacidad para comprender a los otros” (Sáiz, p.3).

Siguiendo esta misma línea, el tratamiento de la materia en base al análisis y comprensión de situaciones y modelos de vida personales ajenos al de nuestro alumnado conlleva una continua formulación de preguntas que, para nuestra propuesta, nos facilitará el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a través del cuestionamiento sus conocimientos previos y la informaciones a las que estos deberán enfrentarse. Un pensamiento crítico que será de inestimable beneficio para nuestros

estudiantes en cuanto a la implementación de su autonomía y motivación a la hora de enfrentarse a nuevos interrogantes. Por último, apuntar que con esta propuesta para el trabajo y desarrollo de la empatía histórica, aunque diseñada para ser aplicada en el ámbito académico de la Historia, rebasa estos límites al fomentar las capacidades cognitivas del alumnado al que se dirige, así como sus competencias en términos de aprehender las herramientas intelectuales y recursos que les habiliten como facilitadores de una convivencia respetuosa, democrática, tolerante y consciente de los distintos valores y libertades individuales. En definitiva, la propuesta planteada potencia a nuestros alumnos en el conocimiento de los problemas y retos presentes en el contexto temporal en el que viven y del que forman parte.

- **Evaluación**

Como consideración última de la presente propuesta, es preciso tener en cuenta la medición y valoración de los aprendizajes derivados de la aplicación de estas actividades. Por tanto, la evaluación de los mismos se realizará prioritariamente en base a las producciones del alumnado (basándose en: comentario de texto en la actividad 1; respuestas del cuestionario en la actividad 2; conclusiones aportadas en puesta en común para la actividad 3; respuestas a las preguntas de la actividad 4) mediante el empleo de rúbricas evaluativas diferenciadas para cada actividad.

No obstante, a esta evaluación se le adjuntará también las conclusiones que nuestros estudiantes generen por sí mismos en cuanto al conjunto de la propuesta y en contraste con sus ideas preconcebidas, para así obtener unos resultados fidedignos basados en informaciones tanto cuantitativas como cualitativas.

- **Conclusión**

La selección de la problemática que nos atañe, como ya se ha venido comentando, responde a la necesidad de provocar un cambio conceptual en nuestro alumnado ya no en relación con contenidos didácticos, sino sobre el propio concepto de la Historia como asignatura. La elección de la empatía histórica como enfoque responde a esta problemática de un modo radical al enfrentar a nuestro alumnado a problemáticas de la disciplina respecto a las cuales edificar un conocimiento profundo que genere cambios positivos en las destrezas tanto cognitivas como sociales de nuestros estudiantes. Esto se traduce en que, lejos de asimilar los contenidos históricos como una serie de fechas y conclusiones que memorizar para posteriormente volcar sobre una prueba calificadora, nuestros alumnos adquieran a partir de la asignatura un aprendizaje significativo que se traduzca en la adquisición tanto de competencias como de destrezas reales y aplicables. Sin embargo, es preciso tener presente la complejidad que supone este tipo de enfoque también debido a estas consideraciones, pues pese a que los aprendizajes consolidados mediante el desarrollo del pensamiento histórico, estos son difícilmente medibles a través de instrumentos evaluadores como son los exámenes escritos.

En la misma línea, la aplicación de enfoques curriculares basados en el desarrollo del pensamiento histórico también supone la existencia de una serie de obstáculos

difíciles de superar, siendo, a nuestro criterio, el más complicado de superar, la excesiva presión que el tiempo destinado al tratamiento de esta asignatura, lo cual imposibilita el tratamiento de amplias cantidades de conocimiento, teniendo que centrarnos en ámbitos más cerrados y concretos. Asimismo, también es preciso tener en cuenta el hecho de que, per se, la empatía histórica exige ser acotada dado que, dada la infinidad de agentes sociales a los que podemos dirigirnos, compone un enfoque inabarcable en cuanto a puntos de vista y perspectivas que analizar y estudiar. Con todo, y aunque las actividades que planteamos se presentan viables para su aplicación dado que comprenden de una a dos sesiones, sería provechoso ampliarlas tanto en tiempo como en contenido para así profundizar en un mayor grado en los contextos históricos seleccionados.

En definitiva, con la presente carpeta de actividades se trata de responder al “cómo” enseñar Historia a través del metaconcepto de la empatía histórica, el cuál creemos que ofrece un método de inestimable utilidad para la enseñanza de la Historia dado que, situándonos en lo más elemental de la cuestión, trata de un proceso de aprendizaje en el que personas del presente analizan las vidas de personas del pasado, estableciendo de este modo las diferencias y similitudes oportunas para despertar una comprensión real del pasado al que se pretende dar sentido, ya que al igual que ocurre con las personas que vivimos en el contexto actual, “la gente del pasado no sólo tenía diferentes formas de vida, también tenía experiencias, y actuaba de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias” (Santisteban et al., p.4).

4. REFERENCIAS

Bibliografía

- AVILÉS, J. (2006). Las potencias democráticas y la política de No Intervención. *Historia del Presente*, 7, 11-27.
- DE CAIXAL I MATA, D.O. (2016). *Quaderni del Dipartimento Jonico*, 4, 59-84.
- COLLINWOOD, R.G. (1952) *Idea de la Historia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- CUENCA LÓPEZ, J.M. (2002); *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* (tesis doctoral). Universidad de Huelva, España.
- GONZÁLEZ, A., LOMAS, C. (coords.), AGIRRE, A., ALARIO, T, BRULLET, C., CARRANZA, M.E., GAGO, F., SOLSONA, N., SUBIRATS, M., TOMÉ, A., TORRES, L., TUSÓN, A., VEGA, C. (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Graó: Barcelona.
- JODRA LÓPEZ, E. (2019). *Propuesta de actividades para trabajar la multiperspectiva en la enseñanza de la Historia* (trabajo de fin de máster). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- LÁZARO MARTÍNEZ, Ó. (2016). *El uso de los videojuegos en la enseñanza de Ciencias Sociales (Historia) en Educación Primaria* (trabajo de fin de grado). Universidad de La Rioja, España.
- NAVAJAS ZUBELDIA, C. (2014). *La Historia a escena. El cine como herramienta didáctica* (trabajo de fin de estudios). Universidad de La Rioja, España.
- PIÑEIRO BLANCA, J. (2004). La música como elemento de análisis histórico: la Historia actual. *HAOL*, 5, 155-169.
- REQUENA GALLEGO, M., SEPÚLVEDA LOSA, R.M. (2003). *Las Brigadas Internacionales. El contexto internacional, los medios de propaganda, Literatura y Memorias*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- REY GARCÍA, S. (2013). *Una forma de ver la Historia: El cine como recurso didáctico para enseñar Historia* (trabajo de fin de estudios). Universidad de La Rioja, España.

- SÁIZ, J. (2013). Empatía histórica, Historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío*, 39.
- SANJURJO, L. (direc.); ESPAÑA, A.E. (2016). *Propuestas didácticas que integran el arte en la enseñanza de la Historia en escuelas secundaria de la ciudad de Rosario* (tesis de maestría). Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ, N., PAGÉS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila Ruíz, R.M., Rivero Gracia, M.P., Domínguez Sanz, P.L. (Ed.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza, España: Institución Fernando el Católico.
- UBIETO ARTETA, A. (Dir.) (1985). *Aspectos didácticos de Historia. 1. Bachillerato*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- WAINWRIGHT, A. M., (2014). Teaching Historical Theory through Video Games. *The History Teacher*, 47(4), 579-612.
- WESTWELL, G. (1997). Robert A. Rosenstone, Visions of the Past: the Challenge of Film to Our Idea of History; Robert A. Rosenstone ed., Revisioning History: Film and the Construction of a New Past. *Screen*, 1 (38), 99-105.

Recursos online

- [Fotografía de anónimo]. (Jarama, 1937). Dominio público.
- [Fotografía de Mikhail Koltsov]. (Madrid, 1936). Diario de la guerra de España.
- [Fotografía de Robert Capa]. (1936). La guerre civile en Espagne.
- Fundación Goya en Aragón (2010-2017). *Los desastres de la guerra*. Aragón: Fundación Goya en Aragón. Recuperado de <https://fundaciongoyaenaragon.es/catalogo>
- Gobierno de Aragón (2016). Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Educaragón*. Recuperado de: http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60

- Gobierno de Aragón (2016). Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Educaragón*. Recuperado de: http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60
- Guernika destruida por el espantoso bombardeo de la aviación alemana (30 de abril de 1937). *Euzko Deya*, p.1.
- La Raíz. (2013). *Suya mi guerra*. En *Así en el cielo como en la selva* [CD]. Almàspera, España: RPM Estudios.
- Leveaux, D. (2016). *El último beso del káiser* [Cinta cinematográfica]. Reino Unido: EgoliTossell Film, OstarProductions, Film HouseGermany.
- Orden de batalla. (2016). *Guerra franco-prusiana: hacia el armamento moderno*. Orden de Batalla. Historia Militar. Recuperado de [http://www.ordendebatalla.org/blog/2016/10/06/guerra-franco-prusiana-hacia-el-armamento-moderno/#:~:text=Como%20la%20Gatling%2C%20es%20el,esta%20arma%20derivar%20C3%ADa%20su%20nombre\).&text=Esta%20arma%20era%20de%20ca%20B1ones,disparaba%20balas%20de%2013%20mm.&text=Durante%20la%20Guerra%20Franco%2DPrusiana,franceses%20desplegaron%20unas%20190%20Mitralleuse](http://www.ordendebatalla.org/blog/2016/10/06/guerra-franco-prusiana-hacia-el-armamento-moderno/#:~:text=Como%20la%20Gatling%2C%20es%20el,esta%20arma%20derivar%20C3%ADa%20su%20nombre).&text=Esta%20arma%20era%20de%20ca%20B1ones,disparaba%20balas%20de%2013%20mm.&text=Durante%20la%20Guerra%20Franco%2DPrusiana,franceses%20desplegaron%20unas%20190%20Mitralleuse)

Imágenes

- “Las mugeres dan valor, Francisco de Goya, 1810-1815. <https://fundaciongoyaenaragon.es/obra/las-mugeres-dan-valor/724>
- “Y son fieras, Francisco de Goya, 1810-1815. <https://fundaciongoyaenaragon.es/obra/y-son-fieras/725>
- “Qué valor!”, Francisco de Goya, 1810-1815. <https://fundaciongoyaenaragon.es/obra/que-valor/727>
- “No quieren”, Francisco de Goya, 1810-1815. <https://fundaciongoyaenaragon.es/obra/no-quieren/732>
- “Tampoco”, Francisco de Goya, 1810-1815. <https://fundaciongoyaenaragon.es/obra/tampoco/733>
- “Ni por esas”, Francisco de Goya, 1810-1815. <https://fundaciongoyaenaragon.es/obra/ni-por-esas/734>
- “Yo lo vi”, Francisco de Goya, 1810-1815. <https://fundaciongoyaenaragon.es/obra/yo-lo-vi/791>
- “Y esto también, Francisco de Goya, 1810-1815. <https://fundaciongoyaenaragon.es/obra/y-esto-tambien/793>

ANEXO 1**Letra:**

Eran años de ilusión y banderas de morado,
los versos de los sin voz, gritos de Lorca y Machado.

Obuses que roban el sueño, en esas noches silbaron.
La Tierra se parte en dos, y el mundo mira a otro lado.

Guernica llora, sangra el corazón, la libertad es pecado.
Brigada Lincoln pide munición, pero no habla castellano.

Y gritan: "no pasarán", con acento americano.
Y gritan: "no pasarán", con acento americano.

Allí un poema de Alberti, conciencias despierta.
Primera línea del frente, Carmela no vuelvas.
Que el Ebro huele a derrota, pero no cuelgues tus botas,
mañana vendré a buscarte, suenen las trompetas.

La pasión del brigadista cruzando el mapa,
para siempre quedará la foto de Capa.
Abandonado al exilio en aquella cuneta,
mañana vendré a buscarte, suenen las trompetas

A los que saltan fronteras y empujan con fuerza,
a los que empujan con fuerza para demolerlas.
A los que saltan fronteras y empujan con fuerza,
gracias a ese que hizo suya mi guerra.

Pero caía la noche y solos tras el muro,
vieron acercarse al monstruo, se esfumó el futuro.
Cuentan que, los que perdieron, vieron llorar a la luna,
¡los hijos de la derrota os debemos una!

La pasión del brigadista cruzando el mapa,
para siempre quedará la foto de Capa.
Abandonado al exilio en aquella cuneta,
mañana vendré a buscarte, suenen las trompetas.

A los que saltan fronteras y empujan con fuerza,
a los que empujan con fuerza para demolerlas.
A los que saltan fronteras y empujan con fuerza,
gracias a ese que hizo suya mi guerra.
A los que saltan fronteras y empujan con fuerza,
a los que empujan con fuerza para demolerlas.
A los que saltan fronteras y empujan con fuerza,
gracias a ese que hizo suya mi guerra.

“Cuando los años pasen y las heridas de la guerra se vayan restañando, cuando el recuerdo de los días dolorosos y sangrientos se esfume, en un presente de libertad, de paz y de bienestar. Cuando los rencores se vayan atenuando, hablad a vuestros hijos, habladles de estos hombres y mujeres de las Brigadas Internacionales”.

Canción:

<https://www.youtube.com/watch?v=NmwkRbtej04>

Fichas para el comentario de texto

1

El arranque del acuerdo internacional de No Intervención se produjo el 15 de agosto, cuando los gobiernos británico y francés intercambiaron notas en las que se comprometían a poner en vigor una prohibición del envío de material de guerra a España si Alemania, Italia, la Unión Soviética y Portugal hacían lo mismo. Eden no quiso sin embargo esperar a obtener la respuesta de Alemania e Italia y anunció que Gran Bretaña aplicaría el embargo unilateralmente, al igual que lo había hecho el gobierno francés una semana antes. El acuerdo consistiría finalmente en un conjunto de declaraciones de distintos gobiernos europeos, hasta un total de 27, distintas en sus detalles y que nunca se combinaron en un tratado único. Debido a que Londres resultaba más neutral en el conflicto que cualquier otra capital de una gran potencia europea, el gobierno francés propuso, y así fue aceptado, que se convirtiera en la sede del Comité de control.

AVILÉS, J. (2006). Las potencias democráticas y la política de No Intervención. *Historia del Presente*, 7, 11, pp. 14-15.

2

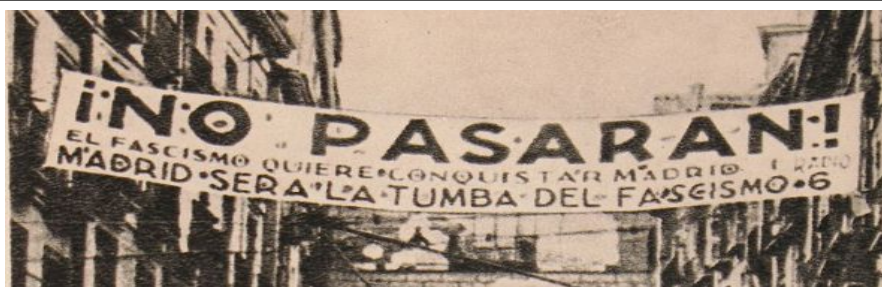


Guernika destruida por el espantoso bombardeo de la aviación alemana (30 de abril de 1937). *Euzko Deya*, p.1.

3



[Fotografía de anónimo]. (Jarama, 1937). Dominio público.



[Fotografía de Mikhail Koltsov]. (Madrid, 1936). Diario de la guerra de España.

4

Venís desde muy lejos... Mas esta lejanía
¿qué es para vuestra sangre que canta sin fronteras?
La necesaria muerte os nombra cada día,
no importa en qué ciudades, campos o carreteras.

De este país, del otro, del grande, del pequeño,
del que apenas si al mapa da un color desvaído,
con las mismas raíces que tiene un mismo sueño,
sencillamente anónimos y hablando habéis venido.

No conocéis siquiera ni el color de los muros
que vuestro infranqueable compromiso amuralla.
La tierra que os entierra la defendéis seguros,
a tiros con la muerte vestida de batalla.

Quedad, que así lo quieren los árboles, los llanos,
las mínimas partículas de la luz que reanima
un solo sentimiento que el mar sacude: ¡Hermanos!
Madrid con vuestro nombre se agranda y se ilumina.

Rafael Alberti (1936). *A las Brigadas Internacionales*. Madrid.

5



Muerte de un miliciano. [Fotografía de Robert Capa]. (1936). La guerre civile en Espagne.

ANEXO 2

Escenas seleccionadas:

- **ESCENA 1: El protagonista, Stefan Brandt, recibe su misión (minuto 02:55 – minuto 4:14).**

Puesta en conocimiento de la situación de exilio de Guillermo II al principio de la II Guerra Mundial; presentación de los planes del III Reich para el káiser a través de la invasión de Holanda.

- **ESCENA 2: Especificación de la misión encargada a Brandt (minuto 7:45 – minuto 9:12).**

Se muestra la imagen que el III Reich tiene sobre la figura del antiguo káiser Guillermo II.

- **ESCENA 3: Cena y conversación entre el káiser y Brandt (minuto 16:50 – minuto 20:50).**

El protagonista cuenta su vida, también habla sobre su familia, provocando que el káiser se altere al comentar cómo su padre falleció en la I Guerra Mundial y su madre a causa de la precaria situación heredada por Alemania tras dicho conflicto.

- **ESCENA 4: Confesión de Mieke (minuto 37:36 – minuto 41:05).**

Mieke, la sirvienta con la que Stefan mantiene un romance, le revela que es judía.

- **ESCENA 5: Confesión de Stefan (minuto 56:35 – minuto 58:09).**

Stefan tiene una pesadilla, y le relata a Mieke los crímenes de guerra cometidos por las SS en su campaña en Polonia.

- **ESCENA 6: Discusión entre Stefan y Mieke (minuto 1:09:00 – minuto 1:10:50).**

Ambos protagonistas mantienen una discusión en la que se pone de manifiesto las naturalezas enfrentadas de ambos personajes; es decir, Stefan es un capitán de las SS fiel al III Reich, mientras que Mieke es una espía británica judía contraria a las pretensiones de la Alemania nazi).

- **ESCENA 7: Cena de los protagonistas con Himmler (minuto 1:15:10 – minuto 1:21:14).**

En la velada que el director de las SS pasa en la residencia del káiser con el fin de cerrar acuerdos políticos, se revelan las intenciones ocultas del III Reich para el antiguo káiser. Asimismo, en la escena de la cena, se ponen de manifiesto los planes y las “soluciones” que el gobierno de Hitler contempla para solventar asuntos relacionados con distintos grupos sociales.

- **ESCENA 8: Despedida de los personajes (minuto 1:31:45 – minuto 1:36:42).**

Brandt, habiéndose dado cuenta de las verdaderas intenciones de los órganos de la Alemania nazi, ayuda a Mieke a escapar de la Gestapo con la ayuda del káiser, dejando así constancia de su cambio de parecer en cuanto a la fidelidad que anteriormente mostraba al régimen.

Cuestionario:

1. ¿Qué motivos presenta el régimen de la Alemania nazi para estar interesado en el antiguo káiser? **(Escena 1)**
2. ¿Qué imagen del káiser parecen tener los miembros del régimen relacionados con su vigilancia? **(Escena 2)**
3. ¿Cómo se muestra el antiguo káiser frente la situación de Alemania del momento? ¿Cuál es su reacción cuando hablan de la situación de Alemania en el Periodo de Entreguerras? **(Escena 3)**
4. ¿Qué opinión muestra Stefan acerca de las SS cuando recuerda su misión en Polonia? Comenta la tesitura que existe entre Stefan y Mieke una vez que se confiesan sus secretos. **(Escenas 4 y 5)**
5. Tras descubrir que se trata de una espía británica, ¿cómo describirías el dilema al que se enfrenta Stefan? **(Escena 6)**
6. En relación con lo que has visto en la escena, comenta, en el mayor grado de análisis posible, las estrategias y planes que definen a la Alemania nazi en materia social y política. **(Escena 7)**
7. ¿Cómo explicarías el cambio de parecer que experimenta el protagonista desde una primera convicción de fidelidad a la madre patria hasta las acciones que lleva a cabo tras su estancia junto al káiser y Mieke? **(Escena 8)**

ANEXO 3

Video:

<https://www.youtube.com/watch?v=bAWQZewONTI>

Fichas para la actividad:

1



Los desastres de la guerra, 4: Las mugeres dan valor



Los desastres de la guerra, 5: Y son fieras

2



Los desastres de la guerra, 7: Qué valor!

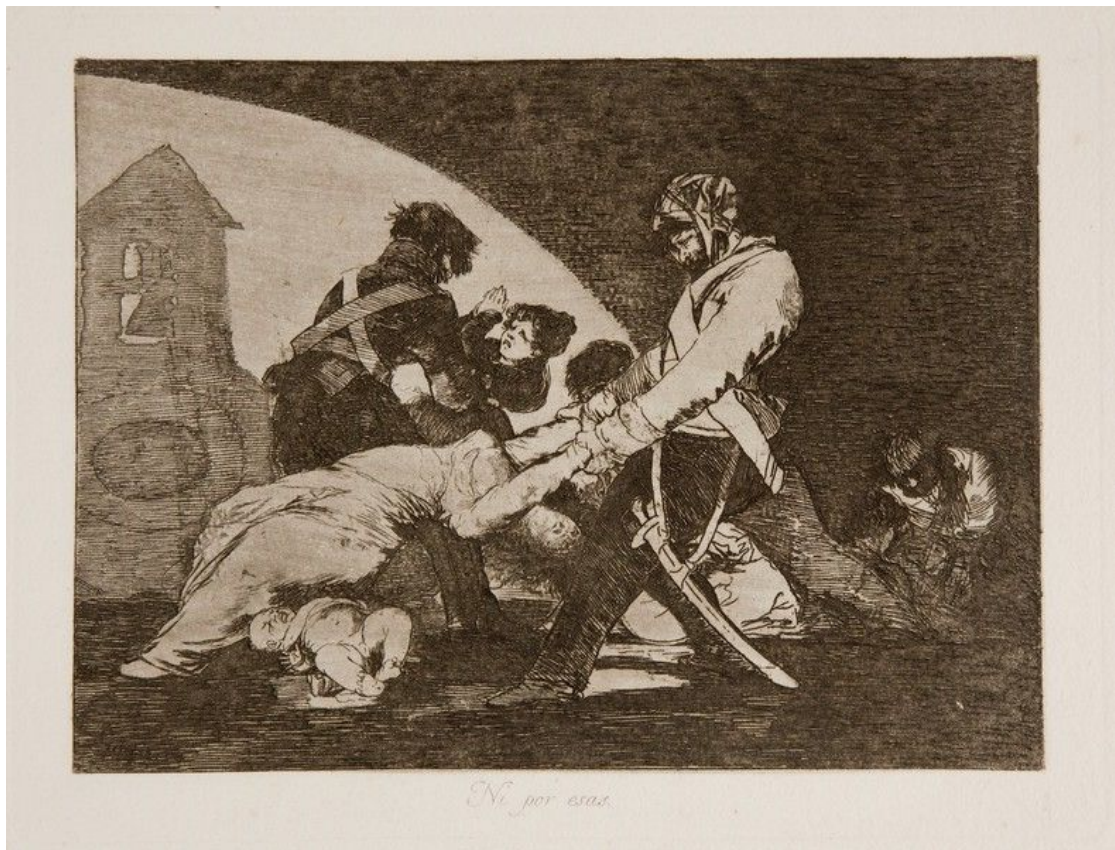
3



Los desastres de la guerra, 9: No quieren



Los desastres de la guerra, 10: Tampoco



Los desastres de la guerra, 11: Ni por esas

4



Los desastres de la guerra, 44: Yo lo vi



Los desastres de la guerra, 45: Y esto también

Comentarios artísticos:**4: Las mugeres dan valor.**

“En el centro de la escena un soldado francés forcejea con una mujer a la que está agarrando violentamente por el pelo. Junto a esta pareja otra figura femenina lucha con un soldado galo tendido en el suelo al que le ha clavado una espada.”

5: Y son fieras

“En primer término, una mujer, que sujeta bajo su brazo a un niño, alancea a un soldado que se desploma. Junto a ella, ligeramente más atrás, una figura femenina está recostada en el suelo aferrando en una de sus manos un puñal. En segundo plano varios personajes en el suelo se enzarzan en una feroz lucha; a un lado un soldado de perfil apunta; una mujer clava una espada a un soldado galo y otra sostiene una gran piedra sobre su cabeza que está a punto de lanzar. Por otra parte, la presencia de un niño semidesnudo que la mujer en primer plano sujeta bajo uno de sus brazos trae a nuestra memoria la matanza de los inocentes.”

7: Qué valor!

“Una mujer de espaldas prepara un cañón, alzada sobre algunos cadáveres. [...] Las vestiduras de esta son blancas. Algunos autores la han relacionado con Agustina de Aragón (Barcelona, 1786-Ceuta, 1857), que intervino en el primer sitio de Zaragoza y que destacó en su defensa contra el ataque francés el 1 de julio de 1808. Asimismo, se ha barajado la posibilidad de que sea una representación de Manuela Sancho y Bonafonte (Plenas, 1783-Zaragoza, 1863), quien también participó en la defensa de la ciudad. En realidad podría ser una imagen que refiere a todas aquellas mujeres que tomaron un papel activo en la guerra y que defendieron con gallardía a su país, por ello Goya ha preferido colocarla de espaldas, sin mostrar su rostro. (Se despliega ante nuestros ojos una situación de desesperación y muerte para la que aún existe una débil esperanza.)”

9: No quieren

“*No quieren* refleja una escena de violencia contra una mujer. Un soldado galo agarra por la cintura a una figura femenina que se encuentra de espaldas al espectador, con las piernas abiertas y ocultando su rostro con uno de sus brazos. Ésta se defiende arañando con fuerza la mejilla de su agresor, en cuya cara se dibuja una mueca de intenso dolor. Detrás una anciana se dispone a clavar un puñal al soldado francés. Es uno de los pocos casos en que Goya ha captado el rostro de enemigo, quizá con la voluntad de plasmar en él el dolor que le está infringiendo la mujer. El pintor aragonés ha subrayado a la mujer que está siendo agredida mediante un vestido blanco. Es probable que sea una referencia a su inocencia.”

10: Tampoco

“Goya ha captado el momento en el que varios soldados franceses asaltan y tratan de violar a unas mujeres. Los cuerpos se contorsionan y se mezclan creando un amasijo en el que es difícil distinguir a cada uno de los individuos [...] situado la escena en un ambiente exterior, de noche. En primer término ha colocado una figura femenina que está siendo agarrada con virulencia por un soldado en una forzada postura que le arranca un gesto de dolor.”

11: Ni por esas

“Bajo un puente, un soldado francés dispuesto de perfil sujeta por los brazos a una mujer de la que tira con fuerza. Junto a ella, en el suelo, un niño desnudo llora desamparado mientras que en segundo plano otra mujer está siendo objeto de una situación violenta al ser agredida por un soldado galo de espaldas al espectador. Al fondo, bajo la arcuación, podemos ver una iglesia que proporciona un contexto más claro con respecto a otros grabados de la serie. En el ángulo inferior derecho de la estampa Goya ha grabado una figura, parece un hombre, sentado en el suelo y encogido. Es probable que esté emparentado con alguna de las dos mujeres y que vaya a ser testigo de la escena de violación que, como cabe imaginar, sigue a esta captura. [...] Goya alude claramente a que la escena está teniendo lugar en un espacio apartado en el que las mujeres no podrán ser socorridas.”

44: Yo lo vi

“En el centro, en primer plano, Goya ha representado a una mujer que coge el brazo de un niño que mira hacia atrás y parece resistirse a abandonar el lugar en el que vive. La figura femenina lleva en su otro brazo un niño algo más pequeño. En el fondo ha grabado un grupo de personajes que corren, alguno de ellos a caballo. En realidad esta imagen podría captar una costumbre relativamente habitual en tiempos de guerra que consistía en abandonar los pueblos para evitar los ataques de los franceses. De esta manera estos lugares quedaban vacíos y el enemigo se abastecía de lo que necesitaba sin ocasionar daños personales.”

45. Y esto también

“De noche varios personajes abandonan sus hogares. En primer término una mujer lleva sobre sus hombros a un niño sentado a horcajadas y, un poco más atrás también en el centro del grabado, otra porta bajo su brazo a un niño y en la otra mano sujeta a una gallina. Delante de ella se puede ver a un cerdo que les acompaña en la huida. En primer término, a la derecha de la estampa, una figura masculina en sombra transporta sobre sus hombros un pesado y voluminoso fardo. Más atrás podemos ver los rostros de otros personajes que también huyen acarreando sus posesiones.”

ANEXO 4

Texto:

Con la creación de las armas químicas, tanques, submarinos, dirigibles, ametralladoras, portaaviones y otras armas, incluyendo las nuevas tácticas, estrategias, los uniformes de camuflaje, los grupos de asalto, la guerra cambió de forma definitiva. Se empezó la guerra mundial con tácticas del siglo XIX y cuando acabó el conflicto, el mundo se enfrentaba a un nuevo y terrorífico concepto de la guerra total. La misma Gran Guerra [...] dejó también como herencia importantes cambios en la estrategia y tecnología militares. Durante el siglo XIX, todos los conflictos bélicos habían sido relativamente breves, lo que llevó a los generales europeos a creer que esta nueva guerra tendría un rápido desenlace. «Estarán en casa antes de que caigan las hojas», les vaticinó el káiser alemán Guillermo II a sus soldados, al enviarlos al frente de batalla. [...] A partir de 1914, las guerras ya no se limitarían al choque de unos ejércitos de profesionales, sino que tomarían inexorablemente un carácter total, que llegaría al verdadero paradoxismo con los terribles bombardeos aéreos de la Segunda Guerra Mundial y que hoy está totalmente aceptado, pero que entonces era un concepto tardío en ser reconocido.

DE CAIXAL I MATA, D.O. (2016). *Quaderni del Dipartimento Jonico*, 4, pp.59-61.

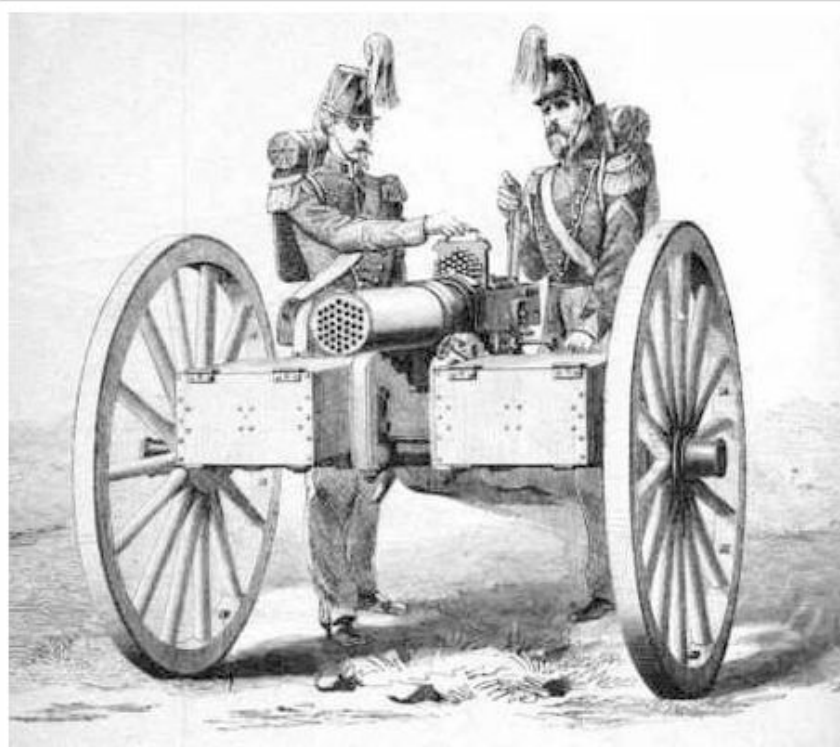
Imágenes:



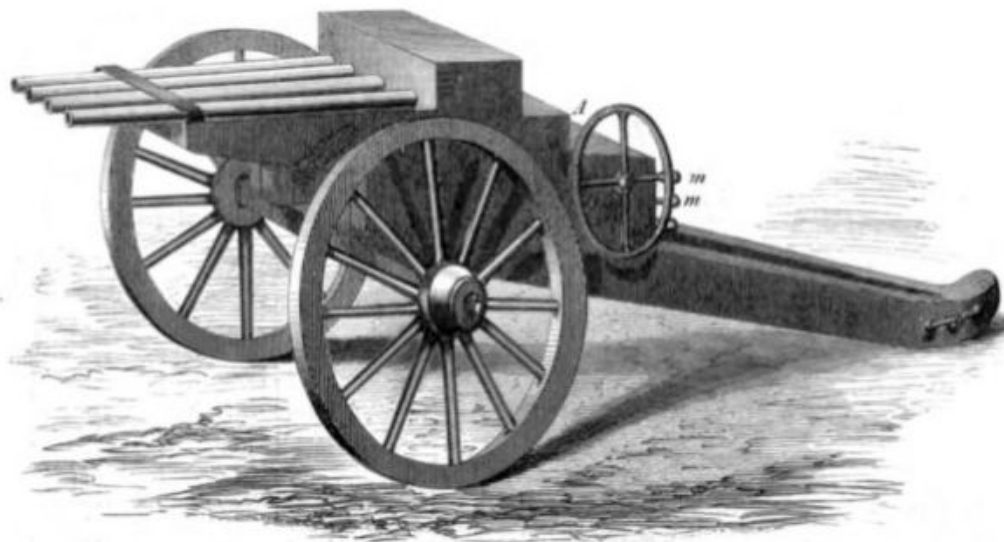
Guardia Nacional francés armado con un Tabatiere



Infante prusiano, armado con el Dreyse



La Mitrailleuse



Dibujo de la ametralladora Feldt

Video:



EMPATÍA HISTÓRICA -Primera Guerra Mundial.mp4

Cuestionario:

- En base a la información que has visto anteriormente, ¿qué avances científicos e innovaciones tecnológicas y tácticas reconoces o identificas en el video?

- ¿Cómo explicarías la repercusión o el impacto que tuvieron estas innovaciones? ¿De qué manera crees que afectó a la sociedad de este contexto histórico?